



---

## O Letramento Matemático na BNCC

---

### Mathematical Literacy at BNCC

Anie Masquete Paruta<sup>1</sup>

Virgínia Cardia Cardoso<sup>2</sup>

#### Resumo

Este estudo busca analisar como o Letramento Matemático é abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir da análise textual discursiva, procuramos compreender o conceito de letramento matemático que envolve além da consideração das práticas sociais no ensino, a busca por favorecer um olhar crítico frente às questões sociais. Assim, a relevância deste estudo decorre de considerar o letramento matemático como perspectiva, que busca considerar no ensino da matemática o contexto social e a formação de cidadãos que possuem autonomia para compreender e atuar na realidade. Como se trata de uma indicação normativa, se faz necessário um olhar atento, de modo que a BNCC não seja sinal de retrocesso no trabalho com a matemática. A partir deste estudo, foi possível perceber que a BNCC considera o letramento matemático no texto de apresentação da área, porém, há pouca evidência desta perspectiva nas habilidades indicadas.

**Palavras-chave:** Letramento matemático; BNCC; Alfabetização matemática.

#### Abstract

This study seeks to analyze how Mathematical Literacy is approached in the Common National Curricular Base (BNCC) of the Early Years of Elementary School. From the discursive textual analysis, we seek to understand the concept of mathematical literacy that involves in addition to considering social practices in teaching, the search for favoring a critical look at social issues. Thus, the relevance of this study stems from considering mathematical literacy as a perspective, which seeks to consider in the teaching of mathematics the social context and the formation of citizens who have autonomy to understand and act in reality. As it is a normative indication, a careful look is necessary, so that the BNCC is not a sign of regression in the work with mathematics. From this study, it was possible to notice that the BNCC considers mathematical literacy in the presentation text of the area, however, there is little evidence of this perspective in the indicated skills.

**Keywords:** Mathematical literacy; BNCC; Mathematical alphabetization.

#### Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que tem o objetivo de orientar a construção dos currículos das escolas brasileiras, garantindo

---

**Submetido em:** 23/09/2020 – **Aceito em:** 10/04/2022 – **Publicado em:** 30/12/2022

<sup>1</sup> Mestra em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC), Brasil. E-mail: [anie.cadu@gmail.com](mailto:anie.cadu@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4736-2909>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Federal do ABC (UFABC), Brasil. E-mail: [virginia.ufabc@gmail.com](mailto:virginia.ufabc@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9639-9578>

direitos de aprendizagem dos alunos de todo país. Sua criação é justificada por Artigos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), Meta 2 e Meta 7 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

O texto introdutório da BNCC (MEC, 2018) afirma que seu processo de elaboração envolveu momentos de discussões, com a participação de toda a comunidade educacional. Segundo o documento, foram realizadas audiências públicas que contou com a participação de especialistas de cada área do conhecimento e com a consulta de profissionais da educação e sociedade civil de todo país.

Contudo, vários autores afirmam que a participação de especialistas e sociedade não ocorreu desta forma. Passos e Nacarato (2018), por exemplo, que participaram da leitura crítica da primeira versão do documento, destacam que, após a mudança de governo com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a equipe que colaborava com a construção da BNCC foi substituída por uma nova equipe, formada por especialistas convidados e representantes empresariais, que elaborou a terceira versão do documento e enviou para a aprovação do Conselho Nacional de Educação. Assim, conforme afirma Passos e Nacarato (2018, p.119) “Há um descompasso entre a lógica que os atores do contexto escolar defendem para os objetivos e finalidade da educação escolar e a lógica dos modelos neoliberais de políticas públicas voltadas à educação...”.

A proposta do Ministério da Educação ao criar uma base nacional comum, segundo o documento, teve como objetivo apresentar as aprendizagens esperadas para os alunos de todo país, assegurando os direitos de aprendizagens conforme já previsto no Plano Nacional da Educação, de maneira que se supere a fragmentação das políticas educacionais. Este é um desafio grande ao se considerar as dimensões territoriais e diversidade cultural presentes no Brasil, especialmente ao se pensar na perspectiva do Letramento Matemático que pressupõe a consideração das práticas sociais de contextos tão variados. Passos & Nacarato chamam a atenção para essa questão ao afirmarem que

A concepção da BNCC, além de jogar a responsabilidade para o sujeito – ao basear-se em competências e habilidades –, desconsidera a pluralidade de contextos e culturas do país, não prevendo as práticas sociais de regiões ribeirinhas, do campo, das comunidades indígenas e quilombolas (Passos & Nacarato, 2018, p.128).

Assim, a aprovação da BNCC trouxe grande tensão entre os profissionais da educação, que apontam críticas relacionadas à presença dos interesses de esferas empresariais, tentativa de unificação do currículo, bem como, aos conteúdos das áreas do conhecimento em si. Neste estudo, buscamos contribuir com a reflexão sobre o ensino da matemática, com foco na abordagem do letramento matemático na BNCC.

O letramento matemático é uma expressão relativamente recente, que envolve uma perspectiva em que o sujeito utiliza os conhecimentos matemáticos de maneira efetiva em diferentes situações em seu cotidiano. Segundo Fonseca (2004), a alfabetização matemática na perspectiva do letramento, consiste no trabalho realizado

pela escola em proporcionar aos alunos o acesso e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo. Desta forma, um trabalho na perspectiva do letramento matemático, se contrapõe ao ensino tradicional da matemática, pois este desconsidera os saberes do aluno, bem como seu contexto social, priorizando a transmissão de conhecimentos por meio de aulas expositivas e treinos por meio de exercícios.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa perspectiva começou a ser mais conhecida a partir da formação oferecida aos professores alfabetizadores (que atuam no ensino de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), pelo programa do Governo Federal Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A partir da chegada da BNCC, esta perspectiva passa a ser indicada no trabalho com a matemática de todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, a inquietação é com a questão: como essa perspectiva é considerada no documento? A abordagem trazida tem potencial de contribuir para que os professores considerem essa perspectiva em seus planejamentos?

Assim, o objetivo deste artigo é analisar a abordagem dada ao Letramento Matemático pela BNCC, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como este tema é tratado no documento, tanto na apresentação da área de Matemática, quanto nas competências e habilidades indicadas.

A metodologia utilizada envolveu pesquisa qualitativa com análise documental. Considerando a indicação normativa da BNCC, que deve guiar a construção dos currículos escolares e das redes de ensino de todo país e do fato deste documento ter potencial de influenciar a formação inicial e continuada dos professores bem como a elaboração de materiais didáticos; analisar a abordagem do letramento matemático é de grande importância, no sentido de se ter clareza de sua presença nos currículos a serem construídos.

Este estudo fez parte de uma pesquisa de mestrado da área do Ensino e História das Ciências e Matemática, tendo sido o ponto de partida para compreender como o letramento matemático é abordado na BNCC, para então analisar quais os saberes e práticas dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a respeito dessa expressão. Essa pesquisa, finalizada em 2020, foi desenvolvida com professores de uma escola municipal da cidade de São Bernardo do Campo/ SP. Concluiu-se que é preciso prever ações formativas para um aprofundamento teórico sobre o letramento matemático, bem como situações de socialização de práticas, para ampliar os conhecimentos teóricos e práticos envolvendo a dimensão sociocultural e crítica desta perspectiva.

## **Falando um pouco sobre a BNCC**

A BNCC referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017, e em dezembro de 2018 foi homologada a versão

completa que abrange o Ensino Médio, sendo esta última a versão considerada neste artigo.

O documento está estruturado em Introdução, etapa da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O capítulo da etapa do Ensino Fundamental, foco deste estudo, é organizado por área do conhecimento sendo: área de Linguagens, de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. As competências e diretrizes apresentadas são comuns a todas as áreas, e há a orientação para que os currículos de cada rede de ensino contemplem as características e especificidades locais e regionais. Esse aspecto foi indicado nas Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2000 e com complementações em 2010.

Ao apresentar a área da matemática (referente ao Ensino Fundamental), o documento destaca a necessidade do conhecimento matemático para todos os alunos, tanto pela sua aplicação na sociedade, quanto pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos e cientes de suas responsabilidades sociais. Assim, percebe-se no início do texto sobre a área da matemática, uma tendência a uma abordagem crítica da matemática, que considera não apenas a função utilitária da matemática, mas também, conforme defende Skovsmose (2001), seu papel de oferecer ferramentas matemáticas aos alunos para que possam ser capazes de ter uma visão crítica do mundo, porém, tal concepção não apresenta aprofundamento no restante do texto.

O documento aponta a intenção de que os alunos percebam a utilização da matemática para resolução de problemas, sendo este um aspecto destacado como de grande importância no trabalho em sala de aula, pois, diferente da forma como essa área do conhecimento tem sido trabalhada ao longo da história (a partir de exercícios repetitivos e mecânicos), o ensino da Matemática precisa pautar-se na resolução de situações-problema.

Na BNCC, a expressão letramento matemático é citada na apresentação da área da matemática, trazendo a definição (em nota do rodapé) usando como referência a matriz do PISA<sup>3</sup> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes):

Segundo a Matriz do Pisa 2012, o letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias. (MEC, 2018, p.266)

---

<sup>3</sup> Matriz do PISA de 2012 disponível em [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2013/matriz\\_avaliacao\\_matematica.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf). Acesso em 13 de outubro de 2019.

O uso desta referência chama atenção ao ler o documento, pois, nenhuma outra referência é citada para fundamentar teoricamente os assuntos abordados. Foram desconsiderados autores e teóricos que pesquisam sobre o ensino da Matemática, bem como materiais como, por exemplo, o que foi utilizado no PNAIC, produzido pelo próprio Ministério da Educação, limitando a referência a uma matriz de avaliação internacional. Conforme aponta a Sociedade Brasileira de Educação Matemática:

Causou certo desconforto o fato de não serem apresentadas as referências que foram utilizadas na elaboração do texto. Alguns de nossos colaboradores apontaram que deste modo não há como verificar quais foram as bases teóricas, filosóficas, paradigmáticas e metodológicas que direcionaram a sua construção. (SBEM, 2015, p.8).

Ao não apresentar um referencial teórico, o acesso às informações fica comprometido, pois, cabe aos professores e profissionais da educação buscarem por conta própria o aprofundamento de determinados termos ou concepções, sendo que suas pesquisas, podem não ter o mesmo sentido (considerando a base teórica/metodológica) do que foi apresentado no documento.

### **Análise documental da BNCC: foco no letramento matemático**

Utilizamos como metodologia a análise documental com foco no letramento matemático. A proposta de análise, conforme indica Flick (2009), partiu de uma amostragem mais ampla (considerando os textos na íntegra), e no decorrer do estudo, focou em uma amostragem mais restrita aos critérios definidos para atender o objetivo da pesquisa. Sendo assim, procurou-se delimitar pontos relevantes na BNCC e analisar como o letramento matemático é abordado, tanto em relação ao conceito, quanto em relação à presença do mesmo nas competências e nas habilidades apresentadas.

O que é a análise documental? Podemos defini-la como «uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência». (...) O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (Bardin, 2011, p.46)

Assim, buscou-se destacar na BNCC, a abordagem do letramento matemático, tanto enquanto perspectiva de trabalho, quanto a presença da mesma nas competências e habilidades propostas. Para isso, foram selecionados recortes de informações pertinentes, e organizados em categorias para melhor visualização e análise. Segundo Bardin (2011) as categorias oferecem uma representação simplificada e organizada dos dados brutos. A autora explica que “...categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro), no caso da análise de conteúdo, sob um título genérico...” (Bardin, 2011, p.117)

As categorias identificadas nesta análise foram: Conceito de letramento matemático; consideração de conhecimentos dos alunos; indicação de situações de práticas de uso social da matemática e indicação de portadores numéricos e/ou gêneros textuais do cotidiano que fazem uso da linguagem matemática.

### A abordagem do letramento matemático na BNCC: analisando o documento

Partindo do texto de apresentação e das competências específicas da área da matemática, o conceito de letramento matemático aparece ora de forma explícita e ora em conjunto com o desenvolvimento de outras ideias, assim, como algumas indicações de situações de práticas, conforme se observa na tabela a seguir. Em contrapartida, há pouca presença de considerações referente aos conhecimentos prévios dos alunos, bem como indicações de portadores numéricos e/ou gêneros textuais do cotidiano (que fazem uso da linguagem matemática).

#### Quadro1 - Evidências da abordagem do Letramento Matemático por categorias:

CATEGORIA	DADOS DA BNCC
Conceito de letramento matemático	O conhecimento matemático é necessário por sua <b>grande aplicação na sociedade</b> contemporânea, seja pelas suas potencialidades na <b>formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais</b> . p.265
	A Matemática cria sistemas abstratos (...). Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para <b>a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos</b> . p.265
	... os alunos <b>relacionem observações empíricas do mundo real a representações</b> (tabelas, figuras e esquemas)... p.265
	...oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, <b>aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações</b> . p.265
	... <b>letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas</b> . p.266
	...o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os <b>conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo</b> . p.266
	...organização da aprendizagem matemática, com base na <b>análise de situações da vida cotidiana</b> , de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática. p.266
	...desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático ( <b>raciocínio, representação, comunicação e argumentação</b> ) p.266
	...a Matemática é uma ciência humana, fruto das <b>necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos</b> ... p.267
	... recorrendo aos <b>conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo</b> . p.267
... aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas <b>práticas sociais e culturais</b> , de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para <b>interpretá-las e avaliá-las crítica e</b>	

	eticamente, produzindo argumentos convincentes. p.267
	... resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento... p.271
	... construam representações de espaços conhecidos... p.272
	...resolvam problemas sobre situações de compra e venda e desenvolvam, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo. p.273
Consideração dos conhecimentos dos alunos	...é preciso considerar o contexto em que a escola se encontra: em escolas de regiões agrícolas, por exemplo, as medidas agrárias podem merecer maior atenção em sala de aula. p.273
	...a coleta e a organização de dados de uma pesquisa de interesse dos alunos. p.275
	...deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço... p.276
	Não se pode frear a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem, tão comum nessa etapa da escolaridade, e muito menos os conhecimentos prévios dos alunos. p.276
Indicação de situações de práticas de uso social da matemática	Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social... p.267
	No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações. p.268
	Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento... p.267
	Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário... p.267
	...essa noção também se evidencia em muitas ações cotidianas e de outras áreas do conhecimento, como vendas e trocas mercantis, balanços químicos, representações gráficas etc. p.268
	...espera-se que os alunos desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, sobretudo por estimativa e cálculo mental, além de algoritmos e uso de calculadoras. p.268
	...colocá-los diante de tarefas, como as que envolvem medições, nas quais os números naturais não são suficientes para resolvê-las... p.269
	...devem resolver problemas oriundos de situações cotidianas que envolvem grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área (de triângulos e retângulos) e capacidade e volume (de sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medida padronizadas mais usuais. p.273
	...o uso de tecnologias – como calculadoras, para avaliar e comparar resultados, e planilhas eletrônicas, (...) aprender conceitos e procedimentos estatísticos, mas também para utilizá-los com o intuito de compreender a realidade. p.275
	...habilidade de efetuar cálculos mentalmente, fazer estimativas, usar calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento de cálculo. p.276
Indicação de portadores numéricos e/ou gêneros textuais do cotidiano que fazem uso da linguagem matemática	...utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados). p.267
	...estimem distâncias, usando, como suporte, mapas (em papel, tablets ou smartphones), croquis e outras representações. p.272

Fonte: as autoras

\*Destaques no texto do Quadro realizados pelas autoras.

Como é possível perceber, a perspectiva do letramento matemático aparece de forma bastante evidente na apresentação e nas competências específicas da área da Matemática, especialmente nos trechos relacionados ao seu conceito. Assim, pode-se dizer que as ideias sobre o letramento matemático identificadas, corroboram com os apontamentos de Fonseca (2014) e Mendes (2007) referente às características desta perspectiva, que envolvem o papel social da Educação Matemática, no sentido de se destacar a relação da matemática às práticas sociais, contribuindo para se enfrentar os dilemas das situações problemas do dia-a-dia, bem como promover o acesso e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo, conforme consta nos trechos:

...o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os **conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo.** (MEC, 2018, p.266)

...aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas **práticas sociais e culturais**, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para **interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente**, produzindo argumentos convincentes. (MEC, 2018, p.267)

\*destaques das autoras.

Considerar essa dimensão da criticidade a partir do ensino da matemática, também vai ao encontro às ideias de Skovsmose (2001, p.87) de que “a alfabetização matemática tem um papel a desempenhar na educação (...) na tentativa de desenvolver uma competência democrática, então, a alfabetização matemática deve ser vista como composta por diferentes competências: matemática, tecnológica e reflexiva.”

Entretanto, se por um lado, no texto introdutório, o conceito do letramento matemático aparece de forma bastante evidente, por outro, ao se analisar as habilidades apresentadas, observa-se que sua presença ainda é sutil, assim como observado por Passos & Fonseca:

No caso de Matemática, na BNCC as competências elencadas aproximam-se das expectativas que defendemos para o ensino; são bastante amplas e contemplam todos os processos matemáticos. (...) No entanto, numa análise apurada das habilidades propostas para cada ano, essa articulação não é explicitada. O conjunto de habilidades elencado restringe-se à própria unidade temática. (Passos & Fonseca, 2018, p.128)

Ao analisar o texto, observa-se que a perspectiva do letramento matemático fica subentendida por meio de alguns termos (que não estão explícitos em todas as habilidades) como:

- ✓ Situações, locais ou eventos do cotidiano
- ✓ Eventos ou ambientes familiares
- ✓ Objetos familiares do mundo físico
- ✓ Variáveis de seu interesse
- ✓ Aspectos da realidade próxima
- ✓ Situação de compra, venda, troca



- ✓ Medidas mais usuais em contextos socioculturais
- ✓ Realidade socioculturais
- ✓ Questões sociais (consumo ético e responsável; aquecimento global).

Apesar de apontar no texto que “Não se pode frear a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem, tão comum nessa etapa da escolaridade, e muito menos os conhecimentos prévios dos alunos.” (MEC, 2018, p.276), não se percebe uma preocupação no restante do texto com a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, aspecto importante para que as práticas sociais que os alunos vivenciam envolvendo a matemática, sejam consideradas nas práticas escolares. Sobre isso, observa-se nas habilidades apresentadas envolvendo números, apenas em uma prevista para o 1º ano (EF01MA01)<sup>4</sup>, aponta um cuidado em tratar os números em situações do cotidiano (o que também não garante que os conhecimentos dos alunos serão considerados, visto que o próprio professor pode “inferir” situações do cotidiano para apresentar ao aluno), sendo que o restante das habilidades envolvendo “Números Naturais” se limita a procedimentos a serem desenvolvidos pelos alunos em atividades escolares (utilizar, contar, estimar, comparar, ler e escrever números). Sendo assim, todo o conhecimento que os alunos trazem envolvendo o uso dos números em jogos (físicos ou digitais) e brincadeiras que participam ou situações cotidianas fora da escola, suas observações sobre os diferentes contextos em que estes números aparecem, suas hipóteses sobre como se organiza o Sistema de Numeração e suas regularidades conforme demonstram pesquisas de Lerner e Sadovisk (1996), são desconsiderados, em um contexto que aparentemente somente os conteúdos escolares são relevantes. Além disso, as habilidades envolvendo números como código (visto que não se limita a quantificação), só é prevista no 1º ano, como se lidar com números enquanto código não fosse relevante para alunos do 2º ao 5º ano.

Ainda se tratando de habilidades envolvendo “Números”, apenas a habilidade EF01MA04<sup>5</sup>, aponta indicativo de situações de contagens em “situações de seu interesse como jogos e brincadeiras”, sendo que outras habilidades que indicam a contagem, não contemplam no texto a relação com situações de uso real da matemática.

Após a publicação da BNCC (MEC, 2018), foi disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) um material complementar, organizado em uma planilha editável da BNCC, intitulada como “Orientações/ Matemática BNCC- Ensino

---

<sup>4</sup> A Sigla **EF01MA01** significa: EF – Etapa do Ensino Fundamental; 01 – o ano indicado, neste caso, 1º ano; MA – área de conhecimento, neste caso, matemática e 01 – o número da habilidade no documento. Tal habilidade prevê: “Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.” (MEC, 2018, p.279)

<sup>5</sup> A habilidade EF01MA04 prevê: “Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros.” (MEC, 2018, p.279)

Fundamental”<sup>6</sup>, na qual as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades aparecem seguidas de um material suplementar para o redator de currículo, com comentários e indicações de possibilidades para o currículo.

Este material descreve cada habilidade e faz algumas indicações para a construção dos currículos a partir da base proposta. Nestas indicações observa-se explicações sobre cada habilidade e em alguns casos, exemplos do que se espera que seja contemplado no currículo. Nos comentários das habilidades da Unidade Temática Números, há indicações que retomam aspectos citados no texto da BNCC (BRASIL, 2018), como algumas indicações de jogos, brincadeiras e uso de objetos do cotidiano e portadores numéricos, especialmente nas habilidades previstas para o 1º ano.

Observa-se que o letramento matemático é apresentado como envolvendo habilidades de raciocinar, comunicar, argumentar matematicamente, destacando a potencialidade do conhecimento matemático na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais e de sua atuação no mundo. Contudo, nas habilidades propostas, assim como nas indicações de possibilidades para o currículo, a perspectiva do letramento matemático é muito sutil. Isso fica evidente ao se analisar os verbos que compõem as habilidades apresentadas, conforme quadro a seguir:

#### Quadro2 - Verbos utilizados nas habilidades da BNCC de Matemática – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Utilizar	Comparar	Ler	Ler	Ler
Contar	Estimar	Escrever/registrar	Escrever/registrar	Escrever
Estimar	Compor/decompor	Comparar	Ordenar	Ordenar
Comparar	Construir	Identificar/Reconhecer	Mostrar	Identificar/reconhecer
Contar	Resolver	Construir	Resolver	Representar
Construir/Produzir	Elaborar	Estabelecer	Elaborar	Comparar
Compor/decompor	Descrever	Utilizar	Utilizar	Associar
Resolver	Registrar/Esboçar	Resolver	Reconhecer/Identificar	Resolver
Elaborar	Reconhecer/Identificar	Elaborar	Determinar	Elaborar
Organizar/Ordenar	Nomear/Indicar	Associar	Descrever	Concluir
Relacionar	Medir	Compreender/Interpretar	Associar	Utilizar
Identificar/Reconhecer	Estabelecer	Descrever	Medir	Compreender/interpretar
Nomear	Classificar	Classificar	Estimar	Descrever
Relatar/ Descrever	Realizar (pesquisa)	Escolher	Comparar	Apresentar
Classificar		Estimar	Realizar(pesquisa)	Determinar
Ler		Medir		Realizar(pesquisa)
Realizar (pesquisa)		Realizar (pesquisa)		

Fonte: as autoras

Apesar da variedade de verbos, é possível verificar que a maioria deles refere-se a procedimentos, ações a serem desenvolvidas no uso de informações matemáticas, em contrapartida, são poucos aqueles que possibilitam ao aluno investigar, raciocinar, comunicar e argumentar. O material complementar apresenta algumas indicações quanto à consideração de situações do contexto, citando o letramento matemático nas indicações referentes às habilidades EF02MA07, EF03MA26, e EF05MA18, relacionando-o à expressão dos raciocínios e argumentos dos alunos. Porém, apenas nas

<sup>6</sup> Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 12/03/2022. Não foram encontradas referência dos autores dos comentários e indicações deste documento.

indicações referentes a uma habilidade prevista para o 4º ano (EF04MA25), foi observado algum tipo de orientação relacionada a um trabalho que estimule o olhar crítico nas aulas de matemática a partir de situações do cotidiano.

Considerando os procedimentos indicados como habilidades, cabe destacar que alguns dos verbos, coincidem com ações envolvidas na realização de exercícios mecânicos da matemática, como por exemplo: “resolver, identificar, registrar, reconhecer, nomear, ler, escrever e mostrar”. Apesar do exercício, como aponta Zabala (1999) ser necessário para domínio de certa habilidade, este precisa ser entendido não como algo mecânico, mas no sentido de que o aluno tenha experiências suficientes com determinado procedimento, para que possa dominá-lo.

Isto significa, por exemplo, que analisar algumas situações do cotidiano em que o número aparece, não pode se limitar a uma atividade apenas, mas em propostas que possibilitem que esse significado seja considerado em diferentes situações, em diferentes momentos, com diferentes objetivos, discutindo sobre as semelhanças e diferenças dos contextos já analisados. Ou seja, outras ações precisam ser contempladas como discutir, refletir, argumentar e contra-argumentar.

Segundo Zabala (1999), as habilidades não podem se limitar ao saber fazer (procedimentos). É preciso considerar o “saber” e o “ser”, pois estão vinculados ao “saber fazer”. O autor afirma que:

...seria impossível – estratégias didáticas ou atividades de ensino nas quais se considere que os conteúdos procedimentais são aprendidos ou podem ser aprendidos de uma maneira significativa, desvinculados dos conteúdos conceituais e atitudinais. Há duas razões fundamentais que nos impedem de estabelecer propostas compartimentadas por tipos de conteúdos. Uma, que tem relação com a significância das aprendizagens: se queremos que o que se aprende tenha sentido para o aprendiz, deve estar bem relacionado com todos os componentes que intervêm e que o tornam compreensível e funcional. Assim, o domínio de uma técnica ou de um algoritmo não poderá ser utilizado convencionalmente caso se desconheça o porquê de seu uso, ou seja, se não está associado aos seus componentes conceituais. Não serve de nada a habilidade para o cálculo, por exemplo, a de somar, se não se é capaz de usá-la como meio para resolver situações de soma (conceitualização da soma). Igualmente, estes dois conteúdos, conteúdo procedimental soma e conteúdo conceitual soma, serão mais ou menos potentes ou serão alcançados pelo aprendiz de um determinado modo, segundo o marco atitudinal no qual foram aprendidos.” (Zabala, 1999, p.8-9)

Assim, na perspectiva do letramento matemático, é preciso se considerar o uso de conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas, a partir de habilidades que envolvam o representar, comunicar, raciocinar e argumentar, favorecendo a elaboração de conjecturas, formulação e resolução de problemas. Além disso, a reflexão sobre as ações e a aplicação em contextos diferenciados fazem parte desta perspectiva, que refuta a ideia de uma matemática escolar limitada a treinos desconectados das

práticas sociais, que não possibilita a formação de cidadãos críticos e cientes de suas responsabilidades sociais.

Ainda sobre as habilidades apresentadas na BNCC, observa-se que há diversos indicativos de necessidade de trabalho em cada eixo da Matemática. Entretanto, o texto não indica relação com situações do cotidiano, restringindo-se à descrição de conteúdos a serem explorados. Como se observa nos exemplos abaixo:

(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas. (MEC, 2018, p.279)

(EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas, retos, pirâmides, cilindros, cones) relacionando-as com suas planificações. (MEC, 2018, p. 287)

(EF05MA04) Identificar frações equivalentes. (MEC, 2018, p.295)

A questão não se refere à pertinência do trabalho com as habilidades indicadas, mas no fato de que considerando apenas as listas de habilidades, corre-se o risco de se reforçar o ensino da matemática tradicional, mecanicista, desvinculado dos conhecimentos matemáticos usados fora da escola, ou seja, a velha realidade de uma matemática escolar (que só é usada na escola) paralela à matemática da vida real. Nacarato, Mengali e Passos (2009, p.32) destacam que os resultados de exames externos evidenciam que “...as competências de cálculo não bastam, pois não atendem às exigências da sociedade contemporânea.”, ou seja, a matemática que desconsidera o contexto social, não parece ser suficiente para a formação do cidadão atuante na sociedade.

Quanto às indicações de habilidades envolvendo a resolução de situações problema por meio de estratégias pessoais e/ou convencionais, elas não evidenciam a relação destes problemas com situações do cotidiano, podendo ser interpretado ou proposto somente por meio de problemas escolarizados, que pouco ou nada contribuem para o letramento matemático. O texto aborda “Resolver e elaborar problemas...”, mas sem nenhum apontamento da relação destes problemas matemáticos com situações reais. A ênfase está em “Resolver”, chegar a um resultado, mesmo que não se reflita sobre o significado do mesmo, o que não atende às competências previstas no próprio documento envolvendo a compreensão de fenômenos (matemáticos), construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos.

Analisando por exemplo a habilidade (EF02MA08) “Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.” (MEC, 2018, p.283), uma proposta para oportunizar essa habilidade, desconsiderando a perspectiva do letramento matemático, poderia fazer uso de uma “situação problema” tipicamente escolar como:

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8660332

*Pedro colheu 367 mangas e Joaquim colheu o dobro dessa quantidade. Quantas mangas Joaquim colheu?*<sup>7</sup>

Neste exemplo, é possível levantar alguns questionamentos: a colheita é algo do contexto dos alunos? A manga é? No contexto de prática real, nos deparamos com situações envolvendo o dobro desta forma? Cabe destacar que considerando que em nosso país há realidades muito distintas (em diferentes bairros, cidades e estados), é preciso se atentar para o vocabulário, ações e práticas que fazem sentido na realidade deste contexto, como destaca Skovsmose:

(...) vários critérios podem ser usados para selecionar esses problemas. Os dois critérios fundamentais são os seguintes. O *subjetivo*: o problema deve ser concebido como relevante na perspectiva dos estudantes, deve ser possível enquadrar e definir o problema em termos próximos das experiências e do quadro teórico dos estudantes. E o *objetivo*: o problema deve ter uma relação próxima com problemas sociais objetivamente existentes.” (Skovsmose, 2001, pp.19-20).

No material complementar “Orientações Matemática BNCC – Ensino Fundamental”, nas possibilidades para o currículo referentes a habilidade supracitada, são sugeridas contagens, problemas e exploração de receitas simples para o trabalho com tal habilidade. De fato, há diversos contextos em que necessitamos lidar com esses conceitos no cotidiano (dobro, triplo, metade, terça parte). Uma situação que teria potencial de explorar a habilidade citada dentro da perspectiva do letramento matemático (considerando o contexto urbano) poderia ser a partir de situações em que essa linguagem aparece no cotidiano, familiares aos alunos, como em propagandas de promoções “em dobro” por exemplo:

---

<sup>7</sup> Fonte: <https://acessaber.com.br/atividades/atividade-de-matematica-problemas-com-dobro-triplo-quadruplo-e-quintuplo-4o-ano/> Acesso em 17/05/2019

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8660332



Figura 1 – Propaganda de lanchonete

Fonte: <https://www.circuitodenoticias.com.br/noticia/7649/quarta-em-dobro-e-a-promocao-do-dia-no-ney-lanches>. Acesso em 17/05/2019



Figura 2 – Propaganda de operadora de internet

Fonte: <https://grandesnombresdapropaganda.com.br/anunciantes/com-ivete-sangalo-vivo-lanca-segunda-fase-da-campanha-giga-chip/>. Acesso em 25/09/2019

A partir desses exemplos, é possível visualizar a possibilidade de se explorar a reflexão dos alunos. Ao comprar um e levar dois lanches, em quais dias, em que lugar, com qual valor; ou estimar pacote de dados pagando por 5GB, 10GB, 50GB, o quanto se teria disponível de tempo de uso de internet (possibilitando a discussão sobre o uso excessivo da internet). A relação entre as experiências cotidianas e a análise crítica sobre questões sociais, neste caso relacionado ao consumismo e ao uso da tecnologia (internet), tem grande potencial de contribuir com o letramento matemático.

Assim, se em um problema “escolarizado” a resposta geralmente limita-se ao resultado de um cálculo, um problema dentro da perspectiva do letramento matemático possibilita relacionar a situação com experiências pessoais, analisar diferentes dados matemáticos, conjecturar, comunicar ideias, raciocinar, argumentar e interpretar criticamente os resultados encontrados. Neste sentido, o trabalho com a habilidade (EF02MA08), citada anteriormente, não seria apenas um conteúdo a ser trabalhado, mas um meio de promover o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo, contribuindo de fato para o desenvolvimento das competências previstas na BNCC.

Contudo, cabe destacar que não se trata de trabalhar com habilidades para se “desenvolver” o letramento matemático, mas, pelo contrário, trabalhar considerando o contexto das práticas sociais em que as mesmas estão envolvidas, as diferentes linguagens que a matemática apresenta e as reflexões críticas a partir de interpretações matemáticas, possibilitando assim o desenvolvimento e aprimoramento de diversas habilidades. Sendo assim, o letramento matemático deve permear diferentes habilidades e diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar e com objetivo de contribuir para a “leitura de mundo”. Segundo D’Ambrósio,

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura. (D’Ambrósio, 2007, p.22)

Há outro ponto relevante quando na análise das categorias relacionadas à consideração de conhecimentos dos alunos referentes ao cotidiano e a indicação de

portadores numéricos e/ou gêneros textuais do cotidiano que fazem uso da linguagem matemática. Observa-se que, apesar do documento citar algumas informações, a abordagem de tais questões é insuficiente.

### Sobre os portadores numéricos e gêneros textuais envolvendo a linguagem matemática

Diante do conceito de letramento matemático que envolve o trabalho com a matemática encontrada nas práticas sociais do cotidiano, e levando em consideração que a maior parte destas práticas se apresentam por meio de diferentes tipos de textos; ser letrado no campo da matemática, envolve lidar com a linguagem matemática apresentada em diferentes contextos e de diferentes formas no meio social, o que inclui, uma variedade de gêneros textuais que fazem uso desta linguagem e que as pessoas se deparam com frequência.

Desta forma, seria viável dentro desta perspectiva, o apontamento da necessidade de trabalho com essa variedade textual. Se olharmos para a área da Língua Portuguesa, por exemplo, a BNCC trata de uma forma bastante explícita, apontando para cada ano ciclo a exploração indicada por meio de habilidades, de diferentes gêneros textuais. Já em relação aos gêneros textuais envolvendo a linguagem matemática ou portadores numéricos, ao se analisar o documento, observa-se a seguinte indicação:

**Quadro 3- Gêneros textuais/ portadores numéricos indicados pela BNCC na área da Matemática**

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Jogos * Brincadeiras* Materiais da sala* Imagens Calendário Moedas e cédulas (dinheiro) Tabelas Gráficos de colunas	Imagens Roteiros Plantas Calendário Agenda Relógio digital Moedas e cédulas (dinheiro) Tabelas Gráficos de colunas Lista	Croquis Maquetes “Diversos instrumentos de medida”** Rótulos Embalagens Relógios (analógicos e digitais) Tabela de dupla entrada Gráfico (barras e colunas) Lista	Imagens Calculadora Mapas Plantas baixa Croquis Gráfico de colunas Tabela simples e de dupla entrada	Calculadora Diagrama de árvore Tabelas Gráficos (coluna, pictórico e de linhas)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

\* Jogos, brincadeiras e materiais da sala, foram considerados como portadores numéricos nesta pesquisa, por seu caráter lúdico e/ou bastante presente no cotidiano das crianças (principalmente dos anos iniciais) e que apresentam registros numéricos ou situações de contagem.

\*\* Consideramos que os instrumentos de medida convencionais, são também portadores numéricos (balança, régua, fita métrica, copos de medidas, termômetro, etc).

É importante destacar que uma grande quantidade de informações circula na sociedade atual e a linguagem matemática está presente em uma variedade de situações no cotidiano. D’Ambrósio (2004) aponta alguns exemplos de situações de rotina diária que os alunos deveriam aprender a lidar:

-leitura e interpretação crítica de noticiários de jornais e de televisão;

- interpretação do momento social através de novelas, filmes, telenovelas, programas de auditório;
- capacidade de se localizar com crescente precisão (rua, número, bairro, CEP, telefone, distâncias da casa à escola, tempo de percurso, avaliação do tempo gasto em transporte num dia, mês, num ano, numa vida) e leitura de mapas e de sinopses internacionais;
- gestão da economia pessoal (custos, moeda, orçamento familiar, do estado);
- compreensão de questões demográficas (população, índices de qualidade de vida, etc.);
- tratamento de dados sobre o corpo (altura, peso, etc.);
- organização e interpretação de tabelas, iniciando assim a percepção do que são estatística e probabilidade.

Desenvolver a capacidade do indivíduo para observar essas situações, compará-las e classificá-las, e assim, dar sentido a elas na sua vida, é o grande objetivo da escolaridade. (D'Ambrósio, 2004, p.46).<sup>8</sup>

É claro que nem todas as situações apresentadas são especificamente para o público infantil, mas, isso não impede que a criança observe essa linguagem matemática em uso, levante hipóteses, relacione com seus conhecimentos e utilize tais informações para a construção de novos conhecimentos. Segundo Fonseca (2014)

“...temos que assumir o compromisso de desenvolver uma ação pedagógica que ajude as crianças a compreenderem os modos como essa sociedade organiza, descreve, aprecia e analisa o mundo e as experiências que nele vive. Só assim, terão condições de compreender os textos que circulam nessa sociedade, a função que esses textos desempenham e os efeitos que querem causar, e também de produzir seus próprios textos conforme suas próprias intenções.” (Fonseca, 2014, p.28)

Da mesma forma, Toledo (2004), ao tratar do papel da escola no processo de numeramento, apresenta uma série de contextos do cotidiano em que as pessoas se deparam e que podem ser exploradas na escola:

Preparar listas de compras, verificar o vencimento de produtos que serão comprados, comparar preços antes de comprar, conferir consumo de água, luz ou telefone, procurar ofertas da semana em folhetos e jornais, comprar a prazo, anotar dívidas e despesas, conferir troco, conferir notas e recibos, fazer ou conferir acertos de contas ou orçamentos de serviços, pagar contas em bancos ou casas lotéricas, anotar número de telefone, ver horas em relógios de ponteiro ou digital, ler a bula de um remédio que comprou e ler manuais para instalar aparelhos domésticos, são tarefas que fazem parte do cotidiano desses sujeitos... (Toledo, 2004. P.97)

Assim, fica evidente que quanto mais a escola puder explorar as diferentes situações e os diferentes portadores/ gêneros textuais em que a linguagem matemática se faz presente,

---

<sup>8</sup> É importante chamar a atenção para o fato de que, em 2004, os meios de comunicação mais populares eram jornais e TV e, nestes, os programas de auditório, telenovelas e noticiários. Porém, atualmente, os meios mais comuns de informação envolvem a internet - canais digitais de notícias e redes sociais, bem como por aplicativos de mensagem.



mais possibilidade de oferecer um ensino em que a matemática faça sentido também fora da escola, que permita aos alunos interpretar, refletirem e argumentarem a partir dos conhecimentos matemáticos em diferentes situações do dia-a-dia. Neste sentido, é preciso considerar que o trabalho com a matemática vai muito além de dominar o Sistema de Numeração Decimal e operar as quatro operações. Conforme afirma Fonseca (2014):

*A Alfabetização Matemática* que aqui se propõe, por se preocupar com as diversificadas práticas de leitura e escrita que envolvem as crianças e com as quais as crianças se envolvem – no contexto escolar e fora dele –, refere-se ao trabalho pedagógico que contempla as relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação.

Tais relações, processos e estratégias devem ser contemplados em situações significativas para as crianças. Tais situações muitas vezes surgem como consequência do confronto dos alunos com diversos tipos de texto. Mesmo sem ter o domínio da tecnologia da leitura e da escrita, as crianças se confrontam com esses textos em diversas atividades da vida social e estabelecem diferentes modos de relação com eles (Fonseca 2014, p.31).

Todavia, o que vemos apresentado na BNCC para o desenvolvimento de habilidades em lidar com diferentes portadores numéricos ou gêneros textuais do cotidiano parece insuficiente, frente às inúmeras possibilidades de exploração da linguagem matemática que os alunos se deparam dentro e fora da escola. Cabe destacar que apesar da BNCC ser uma base orientadora dos currículos, o fato de não trazer explícita a variedade de possibilidades de exploração de contextos que a matemática deve envolver, demonstra pouca preocupação com a real consideração destes contextos.

No material complementar são observadas algumas indicações que podem contribuir na construção dos currículos, em alguns exemplos envolvendo gêneros textuais e portadores numéricos, tais como: cópia de documentos pessoais, códigos de contas de água e luz, embalagens, álbum de figurinha, número de telefones, textos de circulação ampla (mídia impressa, campanha, aplicativos, jogos eletrônicos, planilha eletrônica e músicas. Por outro lado, tal material também não traz orientações quanto a exploração do olhar crítico, aspecto inerente ao letramento matemático.

Não se espera que todo o currículo esteja contemplado na Base, pois esta não é sua função, mas, que assim como aconteceu na área da Língua Portuguesa, alguns gêneros textuais e portadores numéricos envolvendo a linguagem matemática já estivessem indicados nas habilidades, como uma referência ao trabalho nos Anos Iniciais.

Por fim, cabe destacar que ainda que muitos dos textos e portadores citados não apresentem a criança como destinatário no uso real dos mesmos, é preciso considerar que elas participam de diversas situações em que observam a Matemática presente nestes textos ou

portadores, levantam suas próprias hipóteses, questionam e se motivam com as descobertas. Utilizar destas situações para explorar a matemática do cotidiano com os alunos tem potencial de favorecer que eles façam relações, ampliem seus repertórios e acima de tudo, percebam que a linguagem matemática da vida real tem relação com aquela ensinada na escola, contribuindo para sua inserção nas práticas sociais do cotidiano. É nesse sentido que a matemática poderá contribuir de fato para a formação de cidadãos autônomos na “leitura de mundo”.

### **Considerações finais**

Ao analisar como o Letramento Matemático é abordado na BNCC, percebe-se que o documento se alinha a este conceito em alguns momentos, especialmente no texto de apresentação da área da matemática, porém nas habilidades propostas essa perspectiva pouco aparece. Além disso, há pouca indicação de consideração dos conhecimentos e saberes que os alunos trazem de seus contextos sociais, como se o conhecimento matemático fosse exclusivo do contexto escolar. Cabe destacar que, não há como considerar a matemática do cotidiano, sem que se considere os conhecimentos e saberes dos alunos e da comunidade escolar. Desconsiderar os conhecimentos que os alunos trazem tende a reforçar a separação entre a matemática escolar (que se aprende e se utiliza apenas na escola) de suas aplicações no cotidiano (a mobilização do conhecimento nas diversas situações do dia-a-dia principalmente fora da escola). Outro ponto inerente à perspectiva do letramento matemático presente, nos textos iniciais do documento, mas pouco contemplado nas habilidades, refere-se ao desenvolvimento do olhar crítico que possibilita, de fato, a formação de cidadãos capazes de refletir, avaliar crítica e eticamente sobre as questões sociais.

Ainda que as habilidades indicadas sejam apenas uma base para a construção das propostas curriculares, há um risco de se tornarem uma lista de conteúdos a serem trabalhados durante o ano, desconsiderando as indicações iniciais de um trabalho com a matemática pautado em sua aplicação na sociedade e que contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais. O que se percebe é que a BNCC por si só, pouco contribui para que os professores conheçam a perspectiva do letramento matemático, bem como, não favorece que considerem tal perspectiva na elaboração dos currículos escolares e conseqüentemente na prática pedagógica desenvolvida.

Enfim, o fato da pouca evidência do letramento matemático em várias habilidades indicadas no documento, exige que os professores tenham um grau de conhecimento mais aprofundado para que tal perspectiva possa de fato ser contemplada nos planejamentos e trabalho pedagógico desenvolvido. Sendo assim, será necessário um olhar para os saberes da equipe docente a respeito do letramento matemático, para que de fato, essa perspectiva possa fazer parte das propostas curriculares construídas a partir da BNCC.

## Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- MEC - Ministério da Educação. (2018). Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: março/2022.
- CNE - Conselho Nacional da Educação. (2017). *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília.
- D'Ambrósio, U. (2004). A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática. In: Fonseca, M. C. F. R. (org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. (pp. 31-46). São Paulo: Global.
- D'Ambrósio, U. (2007). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. (Trad. Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, M. da C. F. R. (org.). (2004). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global. (Ação Educativa assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro).
- Fonseca, M. da C. F. R. (2014). Alfabetização Matemática. In: MEC - *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Apresentação. Alfabetização matemática*. (pp.27-32). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
- Lerner, D., & Sadovsky, P. (1996). O sistema de numeração: um problema didático. In: C. Parra & I. Saiz (Orgs.), *Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas*. Tradução por Juan Acuña Llorens. (pp. 73-155). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mendes, J. R. (2007). Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. In: J. R. Mendes & R. C. Grandó (Orgs.), *Múltiplos olhares: Matemática e produção de conhecimento*. (pp.11-29). São Paulo: Musa.
- Passos, C. L. B., & Nacarato, A. M. (2018). Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. *Estudos Avançados*, 32 (94), 119-135.
- SBEM, Sociedade Brasileira de Educação Matemática. (2015). *Contribuições da SBEM para a Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF. Disponível em: [http://www.sbembrasil.org.br/files/BNCC\\_SBEM.pdf](http://www.sbembrasil.org.br/files/BNCC_SBEM.pdf) Acesso em: abril/2018.
- Skovsmose, O. (2001). *Educação Matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas: Papirus.

- Toledo, M. E. R. de O. (2004). Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: M. C. F. R. Fonseca (Orgs.), *Letramento no Brasil – Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global, Ação Educativa, Instituto Montenegro.
- ZABALA, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.